LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA.

THE MEDIA AND INFORMATIONAL LITERACY FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL READING

Carlos Humberto Mazuera[1]
Angela Patricia Díaz González[2]
Juan Felipe Cuenú

Resumen

Este capítulo expone los resultados de la implementación de un proyecto para el desarrollo de la lectura crítica en el ejercicio de la labor docente del profesor Carlos Humberto Mazuera al interior de la IED Julio Garavito Armero, el cual se encuentra dirigido a estudiantes de grado Décimo. La metodología implementada para la sistematización de la experiencia del docente es de corte cualitativo, estructurada a partir de teoría fundamentada; como eje central de la reflexión investigativa se postula la alfabetización mediática e informacional a partir de textos informativos para el desarrollo de la lectura crítica. Posteriormente se analiza el papel de la didáctica crítico - reflexiva de la lectura para el posicionamiento propositivo del estudiante y se presentan algunas consideraciones de la consciencia emocional participativa de la lectura. A modo de conclusión se postula cambios conductuales dados por la

1 Magister en, Docente de la Secretaría de Educación Distrital, Institución Educativa Distrital Julio Garavito Armero...

2 Licenciada en psicología y pedagogía

didáctica implementada durante las sesiones de clase y un breve análisis de los momentos que marcaron dicho cambio.

Abstract

This chapter presents the results of the implementation of a project for the development of critical reading in the exercise of the teaching work of Teacher Carlos Humberto Mazuera within the IED Julio Garavito Armero, which is aimed at Tenth grade students. The methodology implemented for the systematization of the experience of the teacher is qualitative, structured based on grounded theory; as a central axis of the research reflection media and information literacy is postulated from informative texts for the development of critical reading. Subsequently, the role of critical - reflective didactics of reading for the student's proactive positioning is analyzed and some considerations of the participative emotional consciousness of reading are presented. In conclusion, we postulate behavioral changes given by the didactics implemented during class sessions and a brief analysis of the moments that marked this change.

Palabras Clave

Alfabetización mediática e informacional, texto informativo, consciencia emocional y lectura crítica

Keywords

Media and information literacy, informative text, emotional awareness and critical reading.

Tabla de Contenido

Introducción

La presente experiencia investigativa se realizó en la IED Julio Garavito Armero, ubicada en el barrio Alquería de la ciudad de Bogotá D.C., la cual ofrece servicios de educación formal en la modalidad de bachillerato académico en la jornada mañana y tarde, y atiende población inclusiva. La experiencia sistematizada partió del análisis de los resultados en las pruebas de lectura crítica realizadas internamente en las áreas de español, Filosofía y Ciencias Sociales. Su bajo rendimiento suscitó en los maestros la preocupación por identificar y diseñar estrategias que mejoren los procesos de lectura crítica, que, al contrastarlos con los resultados de pruebas estatales, en el desarrollo de procesos transversales asociados a la competencia lectora no sólo aumentaran los resultados obtenidos, sino que propiciara el desarrollo de pensamiento crítico, llevando al maestro a realizar importantes adecuaciones en su lenguaje y proceso comunicativo.

Dentro del análisis de la experiencia se encontró que ésta cumple con criterios como: Fundamentación, el cual atiende a los lineamientos del proyecto PILEO; Pertinencia, dado que integra las características y necesidades particulares de la población; Empoderamiento de actores, contaron con estrategias que permitieron que los actores educativos apropiaran los conocimientos, métodos e instrumentos para que fueran implementados autónomamente, y además, que la experiencia fuera desarrollada a través de alianzas y aportes de diferentes organizaciones externas a la IED; Resultado e impacto, evidenció resultados con tendencia positiva y sostenida, así como la experiencia aportó al cumplimiento de los objetivos estratégicos de la IED y la materialización del PEI; y Sostenibilidad, cuenta con las condiciones que aseguran su continuidad en el tiempo.

Luego de un proceso de análisis y valoración de la información suministrada por el docente, se identificó que la experiencia se enmarcó dentro del nodo 1. Currículo, didáctica y evaluación para el siglo XXI, centrando como eje de la experiencia saberes y prácticas de la experiencia didáctica que contribuyen a la teorización del desarrollo de la lectura crítica a partir de una estrategía didáctica que emerge de las interacciones entre estudiantes y maestro.

I. MARCO DE REFERENCIA.

a. Estrategias para fortalecer la lectura crítica.

El concepto ‘estrategia’ en particular cuenta con un marco semántico amplio; en sus primeras acepciones fue conocido en el ámbito militar como alternativa de los generales para responder a los ataques del enemigo, por lo tanto cuenta con un componente de planeación y toma de decisiones. “*Strategos* era el nombre usado en la Antigua Grecia para designar al general, más bien, al comandante en jefe y supremo de un cuerpo militar terrestre. Era uno de los magistrados de la Antigua Atenas. En los imperios helenístico y bizantino también servía para describir a un gobernador militar.” (Lexicon.org, s. f.).

La expresión castellana es tomada del latín *strategîa*, el cual a su vez es asumido por el latín vulgar cuando el imperio cambia su lengua oficial y procede de dos expresiones griegas: *strategos*, que significa ‘ejercito’ y *again,* que bien podría traducirse como ‘guía’. (Definición.de, s. f.). Con esto queda la definición clásica constituida como quien dirige

a un ejército en ofensiva. Durante muchos años el término fue asociado a la guerra y a la dirección militar, pero luego fue aplicado a la empresa como pensamiento estratégico. (Labarca, 2008)

> Según Tarzijan (2008), la historia de la evolución y desarrollo del pensamiento estratégico se puede dividir en cuatro etapas: la primera de ellas está enfocada en la planificación financiera (1920) [...]. La segunda etapa de la evolución del pensamiento en la formulación de estrategias de una empresa tiene que ver con la planificación financiera de largo plazo. Esta etapa que comienza aproximadamente en 1950 [...]. La tercera etapa se caracteriza por tener una visión más global de la estrategia unificando cada una de las áreas empresariales. [...] La cuarta etapa del pensamiento estratégico se caracteriza por enfocarse en el aprendizaje organizacional y el análisis del entorno de los negocios. (Tarzijan, 2008; citado en: Castellanos & Cruz, 2014; pp. 29-30).

Como es claro la expresión es adoptada en el lenguaje administrativo para referirse a la eficacia y a la eficiencia en un proceso. Solo en un desarrollo posterior, se reconoce la expresión aplicada a la pedagogía y se refiere a todas las alternativas que puede usar el docente para favorecer la interacción de todos los actores en el proceso del conocimiento. (Moreno, 2000) Las estrategias en el ámbito educativo se entenderán como el conjunto de decisiones y actividades que realiza el docente para poder llegar a un objetivo claro:

> Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos. Son medios o recursos

> para prestar la ayuda pedagógica (Díaz-Barriga & Hernández, 2002). Estas estrategias están estrechamente relacionadas con las creencias (sobre el aprendizaje, la enseñanza, el programa y el currículo) que el profesor tiene y con los procesos de pensamiento y toma de decisiones que subyacen a las acciones que el profesor realiza en la sala de clases (Richards & Lockhart, 1997).

Con esto, la expresión viene a concretarse como una herramienta didáctica fundamental que determina la efectividad y avance de los procesos educativos en los estudiantes (Rojas. y Jimenez. 2009) Es aquí donde se puede analizar, qué es verdaderamente una estrategia; no en su estructura, sino en su efectividad. Se puede observar así, que muchos docentes en la planeación de las clases tienen diversidad de estrategias, mas éstas pierden su valor al no corresponder a su fin, el cual es dinamizar los procesos de aprendizaje del saber específico.

> A partir de la teoría de Vigotsky (Wertsch, 1988), se ha comprobado que las habilidades de pensamiento superior se desarrollan por medio de la interacción social, enfatizando la importancia del contexto y de la interacción en la instrucción cognitiva. Las condiciones de la sala de clases como un medio ambiente que apoya el aprendizaje y el rol del profesor, como mediador y modelo de pensamiento y disposición, son los aspectos esenciales de esta postura. (Mineduc, 1999: p. 17)

Se hace claro cómo la instrucción cognitiva es fundamental para fortalecer el proceso de aprendizaje (Fajardo, 2016); es aquí donde la estrategia demuestra su identidad no como herramienta que permite o

facilita un aprendizaje, sino como aquella que perfecciona otros elementos presentes en el hecho educativo.

Para desarrollar una estrategia se debe tener en cuenta un agente que la produce, en el caso particular de estrategias para la lectura crítica, el estratega vendrá a ser el lector. En este nivel se entiende al lector desde las dos roles, tanto desde el hecho de ser profesor así como de ser estudiante; ya que el docente que pretende desarrollar estrategias debe asumir el rol de lector en el momento de construirlas, para que éstas sean pertinentes y eficaces; así como el estudiante está interpelado a asumir la estratagema para aplicarla y adecuarla a su proceso particular de lectura crítica.

Desde esta perspectiva, Cerrillo Torremocha delimita que se pueden caracterizar dos clases de lectores:

> **El lector tradicional** concebido como un sujeto que lee libros, es un lector competente, literario, que además, se sirve de los nuevos modelos de lectura, como los de Internet.
> **El lector nuevo** es un consumidor fascinado por las nuevas tecnologías, enganchado a la red, que se comunica con los otros, pero que no es un lector de libros, ni lo ha sido antes. Gene- ralmente constituye la generación Internet y son jóvenes en su mayoría. (Fraca, 2009: p. 438).

Al tener como referencia estas dos formas de ser lector en la actualidad, se puede entender que la lectura es un acto independiente y que cada uno selecciona lo que lee y la manera cómo ha de hacerlo; lo que trae consigo lectores estratégicos aunque ellos pueden no tener conciencia de ello.

La estrategia es definida por Morin (1998: p. 265) como: “el método de acción propio de un sujeto en situación de juego, en el que, con el fin de lograr sus fines, se esfuerza por sufrir al mínimo y emplear el máximo de las reglas, las incertidumbres y los azares del juego”. (Fraca, 2009).

El concepto se convierte en herramienta fundamental como estructura y método para abordar de manera inteligente un texto, es decir que presupone un elemento crítico en la lectura.

> En cuanto a los niveles de comprensión, Kintsch (2005) propone tres, entendiendo por niveles los distintos tipos de información que se representan en la mente del lector, en los procesos de comprensión. El primer nivel es el sintáctico, que afecta al procesamiento de las palabras y frases que aparecen en el texto. El segundo, el semántico, afecta al significado del texto. Es la representación que se hacen los lectores del significado del texto, combinando palabras y frases. Finalmente, el último nivel de comprensión, que Kintsch llama situation model (modelo situacional), se refiere a la representación mental de la situación descrita en el texto. En este último nivel interviene mucho el conocimiento previo de los lectores y la intención -el objetivo- de lectura que tengan, así como cuestiones relacionadas con sus valores y actitudes, o experiencias personales. (Murillo, 2009: p. 11).

Se concluye que las estrategias pretenden hacer más efectivo el desarrollo final de un proceso de aprendizaje. (Vivas, 2010) Como también se puede deducir que no todas son adecuadas en cualquier tipo

de situación, sino que responden específicamente a circunstancias particulares mediadas por las necesidades inmediatas y el entorno más próximo del actor. Por esto una estrategia para el caso particular de lectura crítica debe partir del hecho que se está desarrollando, a partir de un lector; como segunda medida, que debe establecer una estructura de instrucción u orientación detallada y cuidadosa que responda al conocimiento de las fases que compone la comprensión de lectura, a saber: textual, inferencia y analógica.

A partir de Roca (2013), Argudín (2010), Albertos (2015), Espinosa (2015). se puede establecer que el pensamiento crítico es una capacidad de reflexión autentica del contexto donde se realiza de manera integral la inducción, deducción, evaluación, observación, para asegurar una lectura crítica de rigor. La función interpretativa que cumple el lector merece, en este caso, un mayor análisis, ya que no es tan simple como cualquiera se lo pudiera imaginar, ella constituye un conjunto de características que tienen que ser aplicadas en igual proporción para contribuir a un verdadero análisis.

A. La alfabetización mediática e informacional.

La alfabetización en el mundo entero es una realidad apremiante que involucra el propio desarrollo social, donde se integran dos realidades primordiales de los Estados como los son la política y la educación, en un concepto contemporáneo es tomado como un indicador del desarrollo y bienestar de los pueblos. En la actualidad el 5,3 % de los colombianos son analfabetas (Revista Semana, 08/09/2016), lo que todavía pone al país en alerta con su meta de erradicar el analfabetismo al colocarlo en desventaja con países como Bolivia, Panamá y Venezuela. Según la Unesco 8 departamentos no han alcanzado a reducir al 1 % el analfabetismo. Por lo cual parece

pertinente y actual este cuestionamiento: ¿El Estado debe generar políticas constantes que promuevan la alfabetización dentro de la protección del derecho a la educación?

Para llegar a responder este cuestionamiento de una manera objetiva se abordará la definición del concepto de alfabetización por medio de un análisis de diversas posturas y concepciones de interpretación, después se analizará la concepción de la alfabetización como un derecho promovido desde la ONU por la UNESCO.

La alfabetización es un concepto que está comprometido por una gran diversidad de interpretaciones teóricas y sociales como también a las de orden etimológico y lingüístico, varios autores argumentan que es casi imposible generar una definición universal que sirva de directriz pragmática del mismo. Aunque esto no impide el uso del concepto por medio de una definición propia y adecuada de cada instancia que lo apropia.

En un simposio de la universidad de Pensilvania en 1987 tratando de definir la correlación del término “literacy” al castellano de “alfabetización” un ponente afirma:

> una de esas clases de términos auto positivos, como ‘libertad’, ‘justicia’, ‘felicidad’, que asumimos por su contenido y cualidades necesarias y sus deseables atributos en nuestra cultura. Pero que bajo una indagación más profunda se hace vastamente más compleja y a menudo elusiva sin producir una caracterización simple o una definición. (Venezky, 1990: p. 2. Citado en: Braslavsky, 2004, p. 3)

En esta conclusión se demuestra cómo el término posee una carga interpretativa muy grande al permitir un uso muy subjetivo del mismo, lo cual imposibilita un estudio objetivo y universal de su desempeño. La Real Academia lo define así: *"acción y efecto de alfabetizar"*, y "alfabetizar", como *"poner por orden las letras"* o *"enseñar a leer"* , y *"analfabeto"* (del griego "a" [a, del griego antiguo con espíritu áspero]: *sin* y "*alphabetos*") como el que *"no sabe leer"*. (Braslavsky, 2004, p. 4). Al ser un concepto que involucra una realidad mundial enfocada en su función y no en su conceptualización se hace por esto confuso.

En este sentido la conceptualización del término de manera etimológica se hace Imposible por las variables culturales obvias que involucra la construcción del lenguaje pero sigue siendo un imperativo establecerlo por ser una acción que involucra una dimensión constitutiva del hombre con su sociedad. Es así como aunque se establece que es imposible llegar a una definición univoca del término, "un consenso sobre una definición única de alfabetización es casi imposible". (Harris & Hodges, 1995: p. 140. Citado en Braslavsky, 2004, pp. 3-4) se establece que puede llegarse a un uso metafórico en donde se pueden trabajar los dos componentes que son lectura y escritura.

Estos dos componentes traen consigo unos parámetros constitutivos para comprender e interpretar el termino y así convertirse en competencias estructuradas de una persona frente a una sociedad que la imparte, es decir que el término ahora estará sumergido en el desarrollo de una sociedad, será atravesado por los diferentes componentes característicos de ésta adecuándose para lograr ser funcional.

> En la Edad Media, ser letrado significaba saber leer, mínimamente, latín. No comprendía la escritura, que entonces era una técnica compleja y ardua reservada a los «copistas». Téngase en cuenta que esa técnica, que incluía el procesamiento del pergamino y las plumas, requería instrumentos especiales y esfuerzos corporales. (Braslavsky, 2004, p. 5)

Se evidencia que el cumplimiento del desempeño de alfabetización varía según la concepción particular de la sociedad y de su momento histórico especifico, puede afirmarse desde el nivel metafórico del término que se argumentó, que siempre ha estado presente en el desarrollo de las civilizaciones de una manera adecuada a las mismas, y se demuestra que es más allá que un término o concepto, una realidad que se hace viva y comprensible en contextos de desarrollo social de las civilizaciones o Estados.

En el siguiente apartado se constata cómo la concepción de alfabetización que está ligada al contexto del desarrollo social es determinado por las políticas de Estado frente a la educación y su visón de orden institucional, por lo que en el año de 1927 era considerado como instrucción y salud para luego, según las dinámicas mundiales y locales definirlo como ‘educación’ con unas características definidas y correspondientes a las nuevas políticas nacionales e internacionales.

> Se reglamentó la Ley 56 de 1927 que había dispuesto la reorganización del ministerio y su cambio de nombre, pasando de ser Ministerio de Instrucción y Salud Pública para convertirse en Ministerio de Educación Nacional. Se dividió el ministerio en un departamento técnico y otro

> administrativo, al tiempo que se separaron de él las secciones de lazaretos, leproserías y beneficencia pública, definiendo la órbita educativa desligada del campo de la salud.” (Herrera, 1993: p.4)

La educación en Colombia en los años 30 demuestra ser una política de Estado que sigue validando el supuesto que la alfabetización es una determinación mediada por el contexto específico y fines políticos del Estado para el desarrollo social, es así como se demuestra en este apartado, donde la educación no es alineada de manera igualitaria en sus fines para todos los colombianos sino por sectores.

> Los planteamientos en torno a la educación de los sectores populares tuvieron gran importancia en estas décadas, en donde existió la preocupación por ampliar la acción educativa a una franja mayor de la población. La creación de un consenso social fue uno de los objetivos centrales de la educación popular, objetivo coherente con el momento de transformaciones que ocurrían en el país como consecuencia de la modernización de sus estructuras, momento que señalaba la urgencia de elaborar e inculcar valores ideológicos que legitimaran la nueva situación económica, política y social. De esta manera se abrió paso el concepto de educación para los sectores populares con el que se pretendió formar «hombres útiles a la sociedad», con una moral y una conducta adecuadas a la categoría de ciudadanos, aptos para producir económicamente y colaborar con el interés general de la nación. (Herrera.1993.p.4)

Para empezar a concluir se puede afirmar que el proceso de adecuación y evolución de la alfabetización entendida como punto inicial de la educación se desarrolla de manera particular en todas las sociedades occidentales, se empieza a construir un criterio único a partir de la segunda guerra mundial con la conformación de la ONU en donde se establece una alfabetización funcional y se generan algunas definiciones que orienten a las instituciones estatales para poder llegar a una educación y control pertinentes desde la UNESCO organismo de la ONU.

> La alfabetización funcional se proponía que el alumno fuera capaz de leer y escribir un párrafo en su lengua vernácula y escribir una carta con todos los requisitos formales.[…] Para ser «alfabetizado funcional» debía ser capaz de: intervenir en todas las actividades en las cuales la alfabetización es requerida para el efectivo funcionamiento de su grupo en la comunidad y también para capacitarlo en la continuidad del uso de la lectura, la escritura y el cálculo para sí mismo y para el desarrollo de la comunidad. (Braslavsky, 2004, p. 6)

Finalmente el concepto de alfabetización (‘letrado’, ‘educado’, ‘instruido’) está mediado por las políticas de desarrollo de los Estados en torno a la función y no a la teorización etimológica y teórica del mismo es un término pragmático en continua evolución acorde a los procesos históricos de la humanidad, que llega a alcanzar unas características constitutivas gracias a concesos de las instituciones internacionales.

El concepto es tomado desde esta perspectiva como un hecho social que ha tenido en el transcurso de la historia múltiples

interpretaciones y connotaciones particulares es decir desarrollos propios de cada cultura o Estado específico. Solo en el siglo XX se puede hablar de un consenso universal del término o hecho que ayuda a promover y evaluar este fenómeno, esto se da a partir de la consolidación de los Estados en occidente, posteriormente por parte de la industrialización que unifica un sistema económico-social y las guerras mundiales en especial la segunda que tiene como una de sus superaciones la constitución de la ONU.

La ONU llega a ser el estamento de prevención y evaluación más importante del mundo que procura el bienestar de la humanidad y para evitar futuros desastres como lo fue la segunda guerra mundial, es desde ahí donde se empieza a dar unidad en las políticas de los Estados con una validez jurídica e internacional en la proclamación de los derechos humanos universales. En el tema particular la ONU consagra como derecho fundamental el derecho a la educación, lo que empieza a generar una dinámica en los Estados miembros de legislar y promover políticas que protejan este derecho y lo hagan una realidad en sus países, ya no será un hecho novedoso de los Estados sino una obligación de los mismos. El término de alfabetización está íntimamente ligado al de educación por lo que la protección del mismo va de la mano de éste.

> Por estar íntimamente ligada al derecho a la educación consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, la UNESCO ha ocupado un papel protagónico en la conceptualización e impulso de la alfabetización. Más recientemente, a partir de los años 90, se han incorporado otros organismos internacionales, como el Banco Mundial, y a nivel regional, la Organización de

> Estados Iberoamericanos (OEI). (Infante & Letelier, 2013. p, 17)

Desde la UNESCO se trata de definir y generar construcciones apropiadas del hecho social y en últimas del desarrollo pertinente del derecho para lograr promoverlo y protegerlo, esto claramente no se aleja de la contextualización propia de los Estados, ya que es partir de una investigación de sus necesidades e intereses como se establecen las pautas para la conformación de esta conceptualización pragmática.

> En la VI Conferencia General de la UNESCO realizada en 1958, con fines de normalización internacional de las estadísticas relativas a la educación, se adoptó como definición: «está alfabetizada toda persona que puede leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana» (UNESCO, 1958: p. 97). Esta definición elemental continúa a la base de las mediciones que hasta hoy se realizan en los censos, que sirven para construir las tasas de analfabetismo que presentan los países. (Infante & Letelier, 2013: p. 18).

Al estar la alfabetización unida a los procesos de desarrollo de los países estaba permeada por todos los avances y problemáticas tanto internacionales como nacionales, y ésta debía adaptarse a los requerimientos propios de las dinámicas económico-sociales emergentes y como consecuencia a las políticas de estado, es así que la directriz o definición de alfabetización era insuficiente frente a esta realidad, ya que no solamente era una competencia básica generada por un derecho fundamental que se debía garantizar a las personas, a

la vez era un hecho que debía preparar a la persona para responder a su sociedad de manera eficaz. Por lo que evoluciona su concepción al establecer la alfabetización funcional.

> En los años 60 se empieza a incorporar el concepto de *alfabetización funcional*, estrechamente ligado a las necesidades de modernización y desarrollo económico. «El objetivo de la alfabetización funcional estaba determinado por la urgencia de movilizar, formar y educar la mano de obra aún subutilizada, para volverla más productiva, más útil a ella misma y a la sociedad [...]». (Londoño, 1990: p. 25. Citado en: Infante & Letelier, 2013: p, 18)

A pesar de que la realidad de la alfabetización está íntimamente ligada al desarrollo de los pueblos orientado por unas políticas internacionales y adecuados a los contextos de los países específicos, no se puede abandonar la connotación individual del derecho como la realización plena de las personas, es decir que ellas son el principal fin y no el sistema económico, social y político, ya que a priori el desarrollo de las personas tiene un impacto en los avances del país.

> Las ideas progresistas se incorporan al Simposio Internacional de Alfabetización celebrado en Persépolis 1975. En la declaración final, se define la «alfabetización no solo como el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino como una contribución a la liberación de la persona y a su pleno desarrollo. Así concebida, la alfabetización crea las condiciones para la adquisición de una conciencia crítica de las contradicciones y los objetivos de la sociedad en que se vive; también estimula su iniciativa y participación en la creación de un proyecto capaz de

> actuar en el mundo, de transformarlo, y de definir los objetivos de un auténtico desarrollo humano [...]. (IIALM, 1977, p. 636. Citado en: Infante & Letelier, 2013. p, 19)

Por lo cual en el desarrollo de los años 80 y 90 se generan innumerables encuestas y estudios en el contexto especifico de Latinoamérica por diferentes entes liderados desde la UNESCO, en donde se enmarcan los cambios acelerados y dramáticos en los que está envuelta la sociedad como la globalización y las innovaciones tecnológicas, que modifican la manera de relacionarse con el mundo y poder enfrentar las exigencias de su medio desde la perspectiva de la alfabetización funcional.

Se llega a establecer que la alfabetización es el fundamento de toda educación y desarrollo social que se debe garantizar a todos los hombres para llegar a ser garantes y protagonistas de su entorno, esto evidencia que: “la alfabetización apareció como un campo vinculado a la concientización y el cambio social.” (Torres, 2005: p. 7; Citado en: Infante & Letelier, 2013: p, 18). Esto lleva a la ONU por medio de la UNESCO a contemplar la alfabetización como una puerta de entrada de un aprendizaje permanente para así generar políticas más acordes e intervenir de manera más eficaz.

> La alfabetización, de hecho, no tiene edad, se desarrolla dentro y fuera del sistema escolar, y a lo largo de toda la vida. Es no solo una herramienta indispensable para la educación y el aprendizaje permanente, sino un requisito esencial para la ciudadanía y el desarrollo humano y social. (Torres, 2000; Citado en: Infante & Letelier, 2013: p. 24)

Es así como en las puertas del siglo XXI se constituye un programa de diez años que pretende abordar esta realidad a partir de las conclusiones alcanzadas en casi 50 años de historia frente al derecho de la alfabetización en el mundo, hecho que fue desarrollado en la asamblea general del 2002 en el documento base del decenio de la alfabetización (2003-2012), en el cual se afirma:

> *Una visión renovada y ampliada de la alfabetización es esencial para el éxito. Tal visión admite que la alfabetización no está reservada a una determinada edad (la infancia, la juventud o la edad adulta), institución (la escuela o el programa no-formal) o sector (la educación); que involucra una gran variedad de escenarios, estrategias y medios; y que es un aprendizaje permanente.* (Torres, 2000. Citado en: Infante & Letelier, 2013: p. 24)

En la resolución de evaluación del decenio de la alfabetización se puede extraer que preocupa de gran manera la discriminación hacia las mujeres donde las dos terceras partes del mundo analfabeta son mujeres, en un total de 774 millones de analfabetas. La situación de deserción de 57 millones de niños de la educación básica escolar, por otro lado solo el 3% de adultos en estado de discapacidad son alfabetizados en algunos países. Se alienta a la UNESCO para elaborar una nueva visión y un nuevo programa de alfabetización para el próximo decenio. (Naciones Unidas, 2014: p. 2)

La alfabetización es una realidad que preocupa desde los años 80s al continente latinoamericano, por lo cual Colombia ha desarrollado distintas campañas desde las diferentes administraciones presidenciales

con el motivo de responder a la exigencia fundamental de garantizar y promover una formación mínima aceptable en los ciudadanos del país.

Por otra parte el plan nacional de alfabetización y postalfabetización reconoce a los adultos iletrados como personas con grandes conocimiento y posibilidades importantes de aportes a la cultura. (Plan de alfabetización y postalfabetización en Colombia, 1988. p. 133); también en el mismo documento se expresa que el mayor número de población iletrada se encuentra en la zona rural (es importante tener en cuenta que este documento es anterior al proceso de la Constitución de 1991, por ello se entiende que en la actualidad la población iletrada a reducido notablemente).

En la actualidad Colombia se encuentra en el puesto Nº 114 de alfabetismo con el 93.6 % de la población alfabetizada, por debajo de países como Argentina con el 97.9 % y como Venezuela con el 95.5 % y Panamá con el 94.1 %. (Indexmundi.com, s. f.) el estudio aclara que la investigación está basada en el hecho de saber leer y escribir a determinada edad y en los estándares básicos de cada país de lo que significa leer y escribir.

En Colombia se han adelantado políticas constantes que benefician el derecho a la educación y las posibilidades de alfabetización (Mineducación. 2017), cada vez más se busca llegar a departamentos donde el índice de analfabetismo aún es muy alto o para con grupos que aún se encuentran en estado de vulnerabilidad, ello beneficia la cobertura y la inclusión.

> En julio de 2007, el Ministerio de Educación Nacional, el Programa de Atención a Desplazados y Grupos Vulnerables de USAID implementado por FUPAD Colombia, Citi y la

Asociación Visión Social conformaron una alianza con el objetivo de alfabetizar a más de 11 mil personas en diversas regiones del país. (Rojas, 2009. p. 5)

El proyecto tuvo gran impacto y se llegó a atender a un gran número de la población en estas condiciones en diferentes regiones del país, y se puso especial énfasis donde los índices de analfabetismo aún eran muy altos. “[Con respecto al alcance] llegó a 37 entidades territoriales de los departamentos de Atlántico, Cauca, Chocó, Huila, Magdalena, Meta y Tolima, además del Distrito Capital de Bogotá” (Rojas, 2009. p.5). Ésta y otras alternativas han promovido notablemente la alfabetización y se ha llegado a reducir en gran medida.

Luego de la consulta realizada sobre el término alfabetización, queda claro que no es tan sencillo de definir y aunque se dan unos parámetros internacionales para tal efecto, su conceptualización depende en gran medida del contexto partículas de cada país y de los estándares establecidos para medir este factor. La ONU, por medio de la Unesco reconoce la alfabetización como un derecho fundamental e insta a los países a que establezcan políticas que estén en pro de la alfabetización, ya que se lo reconoce no sólo como aporte a la cultura, sino como elemento que se traduce en términos de sostenibilidad. Se llega a que la alfabetización es un derecho fundamental al estar ligado íntimamente al bienestar y desarrollo integral de las personas frente a las exigencias de su entorno, que es un hecho en constante evolución ligado a las políticas de los Estados y fenómenos sociales mundiales, por lo cual debe ser defendido y promovido, como se constata en el proceso de 60 años de la ONU.

II. PLANTEAMIENTOS PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA.

Partiendo de los postulados de Páramo, cabe recordar que la sistematización es hoy un campo autónomo con respecto a otras prácticas, que exige explicar el lugar de la enunciación y el punto de vista de quienes la han abordado, y de esta forma se busca coadyuvar a: comprender y mejorar las prácticas, generar enseñanzas a partir de las mismas, posibilitar a recuperar y ordenar el saber generado desde la experiencia, enriquecer las reflexiones y discusiones de los colectivos, permitir reconocer y apropiarse de metodologías de cambio social, buscar el empoderar a la comunidad y constituirse en sí misma como una nueva experiencia formativa (2011, p. 245).

En ese sentido, la sistematización de experiencias pedagógicas buscan dar a conocer a la comunidad académica la evolución de procesos e intervenciones realizadas a nivel colectivo, con el objetivo de alcanzar una lectura interpretativa que aporte a la reflexión teórica a la misma (Torres, 2011) llevando a la comunidad y al investigador, a la comprensión profunda de los fenómenos allí desarrollados “como modalidad colectiva de producción de sentidos… dado que lo que se ponen en juego no son un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de auto comprensión y transformación” (Cendales & Torres, 1992. p.1)

Duque (2009) señala que “bajo la perspectiva de que la educación es un fenómeno eminentemente práctico, socialmente construido, e históricamente determinado, la práctica docente tendrá que ser entendida como un proceso de representación, formación y transformación,” un proceso que da sentido y significado a un proyecto

educativo, donde la práctica docente es el producto de las interacciones sociales a la luz de una doble vía de modificación. Es así como a partir de Kemmis, McTaggart, & Nixon una práctica significativa se constituye cuando los acuerdos en torno a discursos, acciones y relaciones coinciden, y son coherentes entre su entorno a un propósito en particular, están situadas, tienen significado entre los participantes, ubicadas temporalmente y son sistémicas acorde a un contexto institucional (instrumento).

La sistematización de experiencias pedagógicas significativas es la suma de múltiples razones que conllevan a una persona o a un colectivo a reflexionar críticamente la trayectoria de su experiencia, que se fundamenta en la investigación cualitativa, la cual “consiste en un conjunto de prácticas interpretativas y materiales que hacen el mundo visible” (Denzin & Lincoln en Creswell, 2013, p.43). En particular y para el caso que aquí se presenta, se indaga sobre las acciones que el docente realiza con miras a fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y el diseño metodológico de la didáctica implementada para alcanzar tal fin.

El presente trabajo es la sistematización del proyecto de alfabetización mediática e informacional para el desarrollo de la lectura crítica, desarrollado con el apoyo del proyecto Ondas de Colciencias y la Universidad Pedagógica Nacional, un proyecto formativo orientado hacia el desarrollo de la lectura y pensamiento crítico, el cual se aborda a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los saberes y prácticas que se identifican dentro de la experiencia pedagógica que contribuyen a la teorización del desarrollo de la lectura crítica a partir de procesos de alfabetización mediática e informacional con textos informativos?

a. Presupuestos epistemológicos y proceso metodológico para la sistematización de las prácticas.

La práctica como actividad intencionada, sustentada en el conocimiento previo y que se plantea propiciar una transformación (Barnechea, Gonzalez, & Morgan, 1994) parte de la identificación de problemáticas donde se cuenta con los recursos para actuar e incidir favorablemente, y es en esta perspectiva donde “los promotores y educadores entran en diálogo con los sectores populares afectados por las situaciones-problema, se articulan con ellos y con sus propias formas de enfrentarlas, y definen conjuntamente los objetivos y formas de acción” (Barnechea et al., 1994)

> La sistematización, como actividad de producción de conocimientos sobre la práctica, tiene a ésta como su referente principal, ya que es su sustento y, a la vez, lo que le da sentido y orientación. Sin práctica no hay sistematización posible, y ésta tiene como finalidad principal volver a la práctica para reorientarla desde lo que ella misma enseña" (Barnechea, M. González, E. y Morgan, M. 1992, citado en Barnechea, et al., 1994. p.2)

Atendiendo a la práctica como actividad susceptible de producción de conocimiento una vez sistematizada, ubicada en la metodología de la investigación cualitativa, Para Mason

> La investigación cualitativa no puede ser reducida a un conjunto simple y prescriptivo de principios, y señala tres elementos comunes a la rica variedad de estrategias y

técnicas. Así, entiende que la investigación cualitativa está: a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. (Vasilachis et al., 2006)

De esta forma, el presente proceso investigativo cualitativo se estructura a partir de los postulados de Strauss y Corbin, donde se destacan tres principios. Primero los datos –cuyas fuentes más comunes son, para ellos, la entrevista y la observación–; segundo los diferentes procedimientos analíticos e interpretativos de esos datos para arribar a resultados o teorías; y, tercero, los informes escritos o verbales (Vasilachis et al., 2006. y Cendales & Torres, 1992). Cabe recordar que para Jiménez-Domínguez (en Salgado, 2007) los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está constituido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales y dar paso a la teoría fundamentada como interaccionismo simbólico que genera la comprensión de los fenómenos educativos.

b. La teoría fundamentada como estrategia metodológica para la sistematización de prácticas educativas significativas.

La teoría fundamentada es un método de investigación desde el cual el conocimiento emerge de los datos para la identificación de

procesos sociales (Cuñat, 2007) que ha sido definida como metodología de análisis inductivo, que propone un procedimiento de actuación en el análisis de datos a través de unas técnicas gestionadas por el investigador, y busca como finalidad la emergencia de un conjunto de hipótesis conceptuales, enraizadas en los datos sustantivos provenientes de la problemática de estudio. (Trinidad, A. Carrero, V. y Soriano M. 2006).

Para Glaser la teoría fundamentada

> Es una metodología de análisis unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área sustantiva que es objeto de estudio (Glaser 1992, p. 30 citado en (Hernández, 2014)

La teoría fundamentada ofrece un conjunto de herramientas y métodos para construir teoría que emerge de los datos de un fenómeno, la cual no se encuentra sujeta a una única metodología rígida, por lo contrario, busca brindar a los investigadores cualitativos capacidades para analizar de forma confiada y creativa el contexto donde se desarrolla el fenómeno y construir un conocimiento útil a las comunidades.

c. De los datos cualitativos.

Los datos cualitativos están esencialmente cargados de significados y además muestran gran diversidad de manifestaciones

(Gibbs, 1920). Es así como en la presente investigación la forma en que se levantan los datos, se da a partir de la transcripción de entrevistas, además de notas de campo y diario de campo, dado que brinda la posibilidad de manejar, analizar, clasificar y codificar la información de forma eficiente, además de tener la posibilidad de volver a ella y recuperarla según sea necesario en diferentes momentos de la investigación.

En concordancia con las metodologías de la teoría fundamentada, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a partir de diagramas de preguntas, "mediante las entrevistas pretendemos acercarnos al mundo de "ahí fuera", huyendo de entornos de investigación especializada como los laboratorios, para entender, describir y explicar "desde el interior""(Hernández, 2014).

Se puede definir la entrevista cualitativa

como una conversación: a) provocada por el entrevistador; b) realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación; c) en un número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognitivo; e) guiada por el entrevistador; y f) con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado" (Corbetta, 2007: 344 citado en(Barrhyány & Cabrera, 2011).

Con la finalidad de profundizar en el conocimiento de la experiencia y en fenómenos importantes de la misma, se desarrollaron dos esquemas de preguntas, una dirigida explícitamente al maestro, y la segunda dirigida al reconocimiento de la experiencia de una de las estudiantes que participó en el proceso.

Tabla 1. Matriz de preguntas para la sistematización de experiencia "La alfabetización mediática e informacional para el desarrollo de la lectura crítica"

SABERES Y PRÁCTICAS ASOCIADAS A LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA A TRAVÉS DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL		
Activación de Memoria	**Saberes y Prácticas asociadas a la transformación de la práctica docente**	**Proyecciones y Perspectivas**
¿Qué otra actividad en su experiencia docente ha desarrollado para la transformación de la práctica en relación a la didáctica?	¿Cuáles son los elementos curriculares que exigió modificar la experiencia y sobre qué elementos hizo énfasis la propuesta de transformación de la didáctica? ¿cómo describe usted que se hicieron los distintos cambios en materia didáctica en la experiencia que desarrollaron ¿Cuáles fueron las principales dificultades que se dieron en el proceso de cambio?	¿Cómo cree que la experiencia desarrollada contribuye a facilitar la transformación y la modificación curricular didáctica dentro de la institución?
¿Cuáles son los elementos curriculares que exigió modificar la experiencia y sobre qué elementos hizo énfasis la propuesta de transformación de la práctica docente?	¿Cuáles son los roles específicos que caracterizan a los actores participantes de la experiencia que desarrollaron? ¿qué roles notó usted en los estudiantes por ejemplo para hacer una discriminación?	

Fuente: elaboración propia.

Con la finalidad de ampliar y constatar los procesos didácticos que se transformaron para dar alcance a la alfabetización mediática e informacional para el desarrollo de la lectura crítica, se entrevistó a estudiante, quien fue seleccionada bajo la estrategia de muestre de selección gradual, dado que el propósito del estudio es generar teoría. (Martínez-Salgado, 2012)

Tabla 2. Matriz de preguntas para la sistematización de experiencia "La alfabetización mediática e informacional para el desarrollo de la lectura crítica"

SABERES Y PRÁCTICAS ASOCIADAS A LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE		
Activación de Memoria	**Saberes y Prácticas asociadas a la transformación de la práctica docente**	**Proyecciones y Perspectivas**
¿Qué actividades en su experiencia como estudiante han transformado su visión del contexto dónde vives?	Dentro del desarrollo de la experiencia, puntualmente ¿cuáles recuerda más y qué enseñanza le dejó?	¿Cómo cree que la experiencia desarrollada contribuye a su formación personal?
	¿Encuentra diferencias en la actitud del profesor que posibilitaron el mejoramiento de su aprendizaje? ¿cuáles?	¿Qué la motivó a ser una participante activa dentro de la experiencia?
En comparación con otras actividades escolares ¿Qué actividades considera de la experiencia fueron diferentes y captaron su atención?	Cuénteme cómo fue el proceso en el que se desarrolló la experiencia.	¿Lo aprendido en la experiencia le ha permitido reflexionar o generar otro tipo de percepciones frente a su cotidianidad?
	¿Considera que la calificación obtenida por usted y sus	Si usted volviera a vivir la experiencia ¿qué le cambiaría?

	compañeros reflejan el aprendizaje que cada uno logró?	

Fuente: elaboración propia.

Para el análisis e interpretación de la información, se procedió a definir los ejes de las categorías centrales que permitieran la comprensión de la experiencia, las siguientes categorías centrales se eligieron ejes centrales de la experiencia: Alfabetización mediática e informacional para la formación de lectores críticos, Didáctica crítico - reflexiva de la lectura para el posicionamiento propositivo, Conciencia emocional coparticipativa de la lectura y Metodologías didácticas activas.

III. DELIMITACIÓN TEÓRICA. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA.

a. Principios que orientaron la Intervención.

A partir de la reflexión docente frente a los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas sobre comprensión lectora y lectura crítica realizadas internamente en la institución y su comparación con los resultados obtenidos por los estudiantes de la media en las pruebas saber once, surge la necesidad de gestionar procesos pedagógicos-didácticos que contribuyan al mejoramiento y desarrollo de ésta, en palabras del Maestro Carlos Mazuera

> La lectura crítica va más allá de la codificación y decodificación de un texto, es identificar información implícita mimetizada dentro de lo literal, lo que requiere de un análisis reflexivo más profundo que permita apropiarlo y hacer otras relaciones intertextuales que conlleven a

plantear hipótesis y defenderlas con argumentos sólidos. Desafortunadamente factores como el tiempo y la tecnología, entre otros, han hecho que esta generación sea más inmediata y menos profunda al momento de realizar procesos de lectura y escritura, lo que ha limitado la capacidad de análisis y argumentación. Paradójicamente es el momento donde los estudiantes más escriben y más leen, pero sin mayor preocupación por el buen trato a la palabra y una reflexión crítica a lo leído. Adicionalmente los estudiantes a esta edad en una gran mayoría están alejados de las situaciones y realidades que se viven a nivel local, regional y global; ya que tienen muy poco contacto las noticias en cualquier medio de comunicación. Lo anterior hacen que estén desactualizados y descontextualizados, limitando su capacidad de análisis, léxico y argumentativo. (Mazuera et al., 2017)

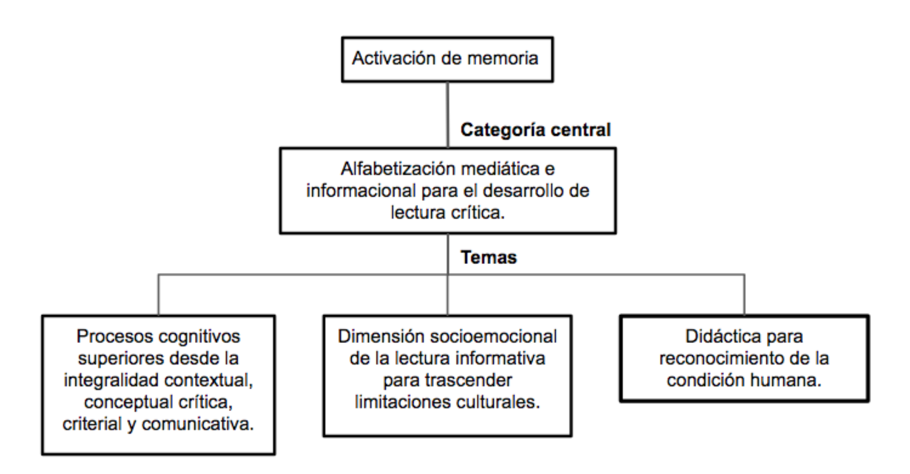
Es así como objetivo central del proyecto busco “diseñar una estrategia didáctica que permita mejorar los procesos de lectura y escritura crítica en los estudiantes de la media del Colegio Julio Garavito Armero jornada tarde” (Mazuera et al., 2017) utilizando material autentico de diversos tipos que permitan comprender la realidad local, regional y global, a la vez que se potencia el incremento, mejorar y adecuar el léxico de los estudiantes según los diferentes contextos de uso, y por último se planteó el mejoramiento de los resultados de las pruebas internas y externas a nivel de lectura crítica.

b. **Saberes y prácticas de la experiencia pedagógica que contribuyen a la teorización del desarrollo de la lectura crítica.**

Las categorías centrales que emergieron sobre la experiencia a partir de la implementación de la teoría fundamentada permitieron reconocer tres momentos concretos en relación a esta. El primero se encuentra alineado a la Activación de memoria, el segundo busca reconocer los saberes y prácticas que subyasen de la experiencia, y por último proyecciones y percepciones respecto a un posible proceso de maduración de la experiencia didáctica, para el cual se desarrollo el proceso de; codificación abierta: a través de ella se intentan expresar los datos en forma de conceptos; codificación axial: a partir del proceso anterior la información se reorganiza creando nuevas relaciones entre los conceptos; y codificación selectiva: la finalidad de esta fase de la codificación consiste en seleccionar una categoría central en torno a la que se organizan, se integran y se agrupan el resto de categorías (Hernández, 2014).

Figura # 1.

Categoría central fase Activación de Memoria preguntas relacionadas con antecedentes de la transformación de la practica didáctica.



Fuente: Elaboración propia

El proceso de alfabetización mediática e informacional surge como categoría central dentro del desarrollo del proyecto, pues tal y como se manifiesta en la conversación con la estudiante seleccionada para enriquecer la experiencia desde su perspectiva, la forma en cómo se relaciona con la información adquiere otras connotaciones de validación y contexto:

> Antes cuando yo veía una noticia uno es como uuuyyy si, o sea come como todo entero o todo lo que uno lee, lee en las redes sociales, o lee en cualquier lado, y me gusta ahora me gusta como digamos tomar varias fuentes y hacer como una comparación y creo que eso le da como más credibilidad a las cosas a la noticia que le están dando, entonces no sé (Estudiante, 2018)

Ante lo planteado, se identifica que los estudiantes lograron reflexionar sobre la calidad de la información que reciben, gestionando criterios que los posiciona como sujetos críticos ante el consumo masivo de información y adquirieron habilidades para la auto-determinación, permitiendo establecer categorías y procesos mentales que les posibilita identificar la validez y confiabilidad de lo que leen, y evaluar la relevancia de lo allí expuesto. Antes esta perspectiva la Unesco señalo que

> Existe una proliferación de medios y otros proveedores de información que están guiados por los avances tecnológicos en telecomunicaciones, lo que nos ofrece una gran cantidad de información y conocimientos a los que los ciudadanos pueden tener acceso y compartir. Además de este fenómeno, está el reto de evaluar la relevancia y

> confiabilidad de la información sin que los ciudadanos tengan ningún obstáculo para hacer uso de sus derechos a la libertad de expresión y a la información. Es en este contexto, que se concibe la necesidad de una Alfabetización Mediática e Informacional AMI (MIL por sus siglas en inglés) ya que: expande el movimiento de educación cívica, el cual incorpora a los profesores como los principales agentes del cambio. (UNESCO, 2011)

El cambio didáctico emprendido por el maestro, si bien busca dar solución a una problemática interna que radica en el bajo rendimiento de los estudiantes en las pruebas de comprensión lectora y lectura crítica, se redimensiono al reconocimiento de la condición humana, de la realidad en que se encuentran sumergidos los estudiantes y la posibilidad de ejecutar acciones puntales para transformar la forma en como el estudiante se relaciona con su entorno. Cabe aclarar que el proyecto se gestó de forma autónoma y orientada por las necesidades e intereses docentes, y durante la sistematización de la experiencia, se anclo la categoría de alfabetización mediática e informacional desconociendo lo postulado por la UNESCO, empero, ratifica la importancia de la experiencia.

Es así como la elección de texto informativo como eje dinamizador de la lectura crítica, privilegió y posibilitó, no solo el acercamiento a la lectura, sino también al reconocimiento del contexto local, regional y global en el que se enmarca el desarrollo socio cognitivo del estudiantado, permitiendo que la población estudiantil vinculada, adquieran capacidades de empoderamiento de cara al contexto en el que se desarrollan.

“Ahí es cuando empiezas a triangular información, pues porque tú no te quedas solamente, digamos que tú también vas a otro informativo, vas a otro medio, o de pronto a canal telefé que también es como de pronto más objetivo”. Este ejercicio de triangular información a nivel básico que emprenden los estudiantes durante el proceso de formación, consolida las bases de procesos crítico - reflexivos que permite trascender las limitaciones culturales del contexto, y que además se nutre de las experiencias socioemocionales frente a acontecimientos de su trayectoria de vida.

> Recuerdo de que antes de que el profesor llegara y nos contara eso pues yo no era como muy amante a la lectura, entonces yo como que huuummmm, y pues el principal objetivo era que nosotros en grado décimo iniciaremos un proceso para que en las pruebas ICFES tuviéramos un buen puntaje en lectura crítica, entonces yo dije que súper bien porque o sea, yo digamos como que no tenía esa facilidad, o sea leía pues porque tocaba ¿no?, digamos como que no amaba la lectura y a medida de que pasaba el tiempo y con las actividades empecé como no solo porque me tocaba, sino que le empecé a coger mucho gusto a la lectura y ahora creo que no es simplemente leer lo literal que está, sino ir de mas allá, yo creo que es una de las experiencias que me quedo, es que o sea mejore en este aspecto en que, ¿si? Y aparte de que también como que todos… si… todos nos unimos a sacar el proyecto adelante entre todos aportamos algo pequeño o grande para que fuera posible.

Esta perspectiva ratifica los postulados de Andrade y García, quienes manifiestan que “debido a su naturaleza interactiva, la lectura es una actividad que evoca pensamientos, recuerdos, imágenes

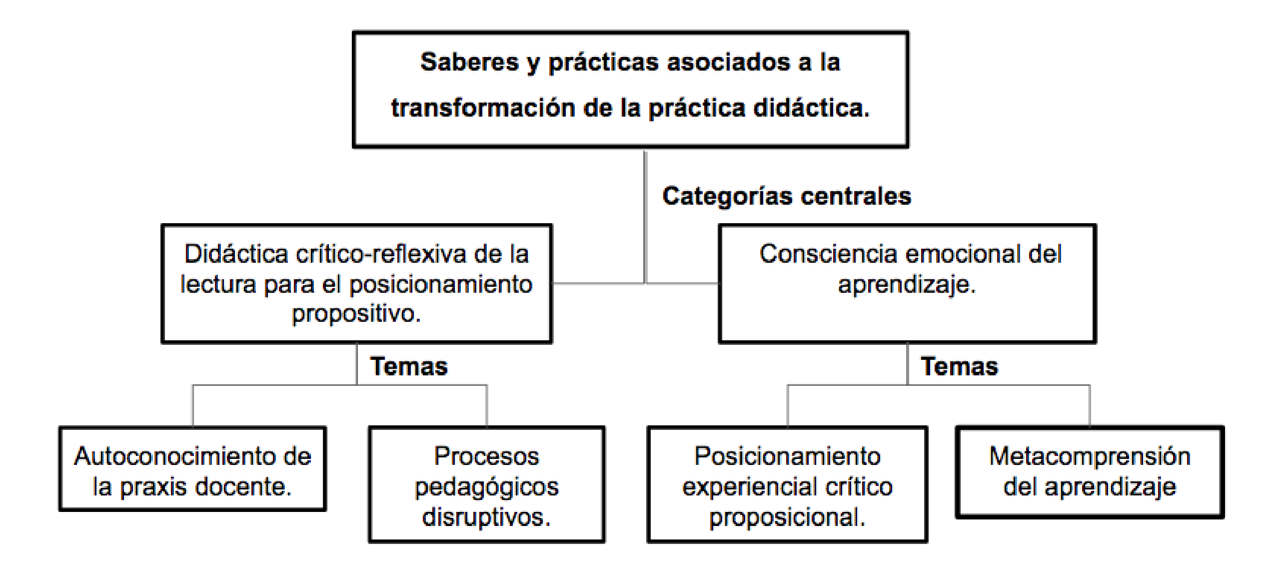
mentales y emociones, involucrando integralmente al lector, desde su corporeidad hasta su emocionalidad” (Andrade & García, n.d.) más adelante continúan diciendo que ello se debe a su incuestionable valor sociocultural en la producción, consolidación y difusión del conocimiento, que para el caso de los estudiantes les permitió estructurar procesos de pensamiento superior para contextualizar, conceptualizar y comunicar lo aprendido durante el proceso.

> He… bueno como te decía ahorita, creo que ahora soy en serio una persona diferente a la hora de leer porque no es solo leer por leer, sino también hay que ser críticos al momento de tener el texto frente a nosotros y antes, digamos, yo no leía a nivel inferencial simplemente era literal, entonces creo que esa es una de las cosas que ha traído a mi vida. (Estudiante, 2018)

Este breve relato nos lleva a plantear el concepto de leer para aprender de Beaugrande, el cual implica “reconocer el pensamiento reflexivo, analítico y crítico de un lector intencional, autónomo e independiente y, en consecuencia, agente activo y responsable de su propio aprendizaje”(Acevedo & Cañon, 2012) evidenciando un empoderamiento en el proceso y la posibilidad proyectar las habilidades y competencias adquiridas a escenarios de educación superior.

Figura # 2.

Categoría central fase saberes y practicas asociados a la transformación de la practica didáctica.



Fuente: Elaboración propia

El proceso de sistematización de la experiencia ‘la alfabetización mediática e informacional para el desarrollo de la lectura crítica’ presenta aspectos relevantes de la didáctica implementada, que posibilitaron el desarrollo y potenciaron del objetivo por el cual se dio inicio al proyecto, aspectos que al ser analizados a la luz de las fuentes teóricas, ratifican elementos constitutivos de la didáctica que se debe implementar en la IED Julio Garavito Armero para dar atención estratégica a la población que allí se atiende.

En primer lugar, se parte de la posibilidad del maestro de autoconocer y autoevaluar su praxis; al respecto el maestro señala que:

> Que encontré? De pronto bajarle el nivel a la comunicación, aterrizar al nivel del estudiante porque muchas veces tú piensas que los chicos te están entendiendo la instrucción que tu estas dando, pero resulta que ellos la entienden de otra forma o a otro nivel, de pronto uno piensa que el estudiante está comprendiendo lo que uno quiere y resulta

> que no, que él entendió la cosa de una manera muy diferente a la que tú estabas pensando, entonces eso te lleva a ti a reflexionar y a decir “miércoles estoy hablando en un nivel demasiado elevado por lo tanto los muchachos no me están entendiendo”

El proceso autoevaluativo que desarrolla el maestro en el momento en que una situación de aprendizaje no alcanza su objetivo, y la instrucción dada a los estudiantes no concuerda con el producto que se espera de ellos, plantea que este ejercicio conlleva implícitamente mejoras en el proceso comunicativo de la enseñanza, en palabras de Fuentes y Herrero “una mayor efectividad de la escuela debe iniciarse desde la capacidad de autocrítica del profesor”(Fuentes & Herrero, 1999).

La capacidad de autocrítica del docente para identificar más de su propia actitud o potenciar aspectos positivos de su acción docente, parte de la observación, la reflexión, la introspección y, por último, la autoevaluación (González & Atienza, 2010) que en la esencia misma del proceso de sistematización, delimitaron aspectos puntuales que reconfiguraron la práctica en el aula, así queda señalado en el momento en que la estudiante narra que

> Pues yo creo que cuando digamos uno tiene una responsabilidad como la de sacar un proyecto adelante, da mucho de sí y cuando él inicio con este proyecto siempre nos motivaba a cada uno de nosotros a seguir, a seguir, a seguir, y mejorar y lo que nosotros no entendíamos o no se nos facilitaba, él buscaba la forma de que pudiéramos aprenderlo y pues entenderlo, y no sé, yo creo que fue o sea nos unimos más al profesor, o sea fue como algo o sea

> aparte de que fuera nuestro profesor en esos tiempos o en esos momentos en los que estábamos con él y aportando todos al proyecto fue más como una amistad o sea antes era como bueno el profesor, después del proyecto o durante el proyecto éramos como más compañeros de equipo y no nos veíamos como el profesor y el estudiante sino compañeros de equipo.

Lo cual se ratifica en el diálogo con el maestro cuando afirma que "**Entrevistadora:** ¿hay una transformación en el rol del maestro? **Entrevistado:** yo creo que sí, igual compartido con el estudiante" permitiendo indagar por la transformación en los roles de poder al interior del aula, y en la posibilidad de romper con esquemas tradicionales en educación para dar paso a procesos educativos disruptivos.

Según Molano se "podría afirmar que de alguna manera la educación disruptiva quiere ser una categoría que construye una verdad y unos saberes, y por lo tanto unas formas de administración, sobre la educación para los tiempos contemporáneos" (Molano, n.d.) lo que implica el uso de material auténtico, los aprendizajes que ponen mayor énfasis en el aprendizaje, el desarrollo de contenidos flexibles, descentralización del rol del maestro, reconocimiento de nuevos escenarios de aprendizaje, preeminencia del contexto, perspectiva inclusiva y nuevas formas de relación e interacción. (Molano, n.d.)

> El poder que el docente ejerce en el aula, mediante el que se relaciona con sus alumnos, adquiere importancia cuando la forma cómo se ejerce y se manifiesta con los estudiantes constituye un obstáculo y una dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Stubbs y Delamont, 1978), por crear

> situaciones educativas que propician y facilitan poco el aprendizaje el cual es formalmente el objetivo central de las instituciones escolares y de la función del docente (Foucault, 1978).

Es precisamente esa ruptura en las jerarquiaz del orden social impuestas en la escuela (Sánchez, 2005), que a su vez implican romper con tensiones o conflictos para dar paso a practicas pedagógicas enriquesidas, con participación activa del estudiante y busqueda de consencos generales, abriendo el camino para negociar y transformar las formas en como se construye conocimiento, y dentro de esa dinámica es donde cobra sentido la consciencia emocional del parendizaje.

L. Carretié (2011) “define a la emoción como “un fenómeno mental omnipresente” que puede manifestarse de diferentes formas” (Gonzalez, 2017) existiendo una interdependencia entre emoción y cognición para el alcance de aprendizajes significativos. “los estados emocionales… afectan todo lo que hace una persona, la forma como piensa, siente, actúa, recuerda y, por consiguiente, cada quien, de acuerdo con su naturaleza, dirige su propio comportamiento.”

De igual forma para Mora

> Las emociones encienden y mantienen la curiosidad y la atención y con ello el interés por el descubrimiento de todo lo que es nuevo, desde un alimento o un enemigo a cualquier aprendizaje del aula. Las emociones, en definitiva, son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria… Hoy comenzamos a

> saber que el binomio emoción –cognición (procesos mentales) es un binomio indisoluble. (Mora, 2013) p.66)

Es así como la emoción cobra un sentido fundamental del proceso de enseñanza – aprendizaje, que toma sus raíces en la condición humana y el aprendizaje significativo, espacio donde se reconoce al estudiante con conocimientos previos, o subsumidores cognitivos, y a partir de ellos toma los nuevos conceptos, los organiza y los jerarquiza en la mente, contando con la capacidad de producir un nuevo conocimiento (individual) y persistente en el tiempo; ello, a su vez, depende de la experiencia vivida (así sea real o simulada) y es directamente proporcional a ella.(Amaya, 2012) p.46). No obstante, la experiencia emocional tiene la capacidad de articular al sujeto sintiente con códigos culturales comunes, generando una experiencia compartida de los sujetos en el acontecimiento educativo. (Rodríguez, G. 2015. P.167)

Dentro de la experiencia compartida que se establecio en el desarrollo del proyecto, la cohesión de grupo se postula como elemento fundamental, en este sentido, se habla de un equipo cohesionado, cuando todos los integrantes del proyecto comparten: un sentido de pertenencia al mismo, cierta capacidad de ejercer poder en el equipo, y el sentimiento de aceptación. Arregi lo estructura a partir de tres capacidades, la primera

> Cuando hablamos de sentido de pertenencia, nos referimos a que los miembros del grupo de trabajo o equipo, vivencien el grupo como algo propio, posean el sentimiento de que es también «mi» equipo. Respecto a la capacidad de ejercer poder, sus miembros deben sentir que su opinión es tenida

> en cuenta y que su participación en el equipo es considerada valiosa y mínimamente influyente en la organización del trabajo. Respecto al último de los puntos, que es el sentimiento de aceptación, los componentes del equipo deben sentir valoración y aprecio del resto, porque también en el ámbito laboral los afectos son importantes y alimentan la permanencia en el mismo. Estos tres parámetros que son los que definirían la cohesión, de- ben de estar asegurados entre los componentes del equipo.(Arregi et al., 2003).

Esto se evidencia en la narrativa de la estudiante cuando aduce que:

> Cuando él empieza con el proyecto nos entrega a nosotros como primero una responsabilidad y una confianza en nosotros, entonces a medida que hacíamos las actividades o cuando estábamos a punto ya de ir a la feria, éramos todos, todos trabajando o sea sí?, que todo quedara bien o sea que o sea, pienso yo que nos sirvió a todos como para tener una amistad con él y más digamos los que estuvimos más pendientes del proyecto o sea fue algo bonito porque éramos un trabajo o sea todos trabajando por eso éramos compañeros de trabajo

La ejecución del proyecto permitió a los estudiantes, empoderarse del mismo, pero con una dimensión aún más importante, el posicionamiento crítico y propositivo a partir del desarrollo de la lectura crítica, de este modo la participación reflexiva, crítica y propositiva de los estudiantes partió del análisis del contexto local, regional y global de textos informativos que permitieron la alfabetización. Para Wong y Matalinares en lo concerniente a la comprensión lectora, la

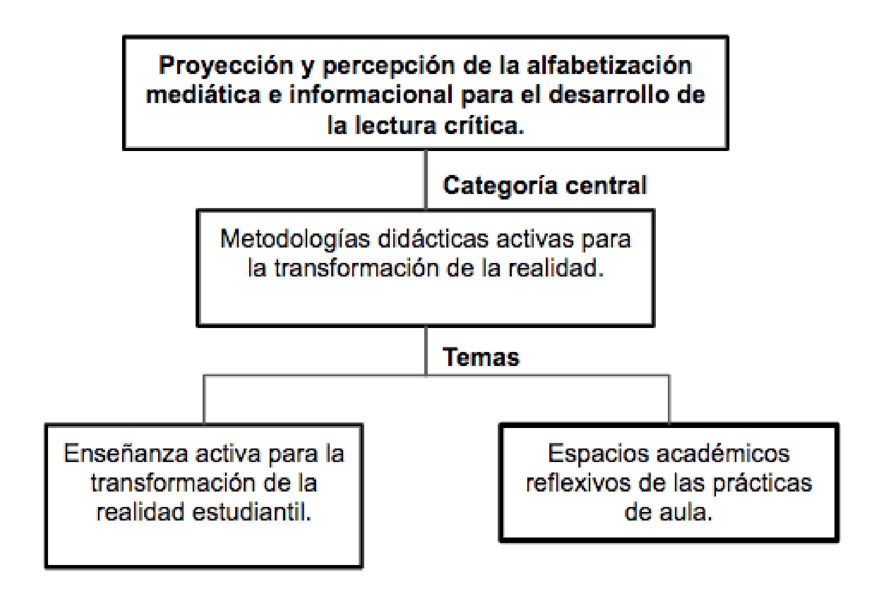
metacognición recibe la denominación de metacomprensión lectora, y el desarrollo de la misma permite tomar consciencia de elementos del proceso lector, como: reconocer la dificultad de los parrafos que se leen, controlar la velocidad lectora para poder deducir el significado del texto, y autorregulación de la actividad mental. (Wong & Matalinares, 2011) p.237)

En este ejercicio cobra mayor importancia la reconfiguración de las prácticas docentes para el desarrollo intelectual de los estudiantes, hallando la relación entre los vínculos emocionales y el trabajo grupal, se logra indicar que "más allá de la instrucción directa, un profesor por el solo hecho de presentarse como mediador y de adoptar una conducta estratégica, ya favorece un incremento en el conocimiento metacomprensivo" (Ascorra & Crespo, 2004) p.23)

> ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento.(Cassany, 2000) p.114).

Figura # 3.

Categoría central de la fase de proyección y percepción de la alfabetización mediática e informacional para el desarrollo de la lectura crítica.



Fuente: Elaboración propia

En concreto, la metodología didáctica implementada en la ejecución del proyecto concuerda con los hallazgos de la investigación de Ascorra & Crespo, los cuales indican que:

> Quiéranlo o no, el profesor va a actuar como modelo para sus estudiantes e, inevitablemente va a comunicar su voluntad y compromiso personales por incidir en la construcción de conocimientos que los alumnos realizan. En este contexto pareciera ser que una voluntad más explícita o el adoptar una posición más definida y clara le ayudaría a los estudiantes a saber que se desea construir y desde dónde se lo hace, actitudes que claramente se dirigen hacia lo metacognitivo.(Ascorra & Crespo, 2004) p.30)

Emergen dos elementos específicos de la didáctica adoptada por el maestro, la primera y en relación a la didáctica activa, implica la implementación de estrategias que movilicen al estudiante en la producción de conocimiento, pero a su vez, implica la movilidad del

docente trabajando a la par con sus estudiantes. Esta actitud dialógica implica que

> Hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que, para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada, mediada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. Un modelo que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo. (Zubiría, J. 2014. p.196)

Dentro del diálogo pedagógico interestructurante gestionado por el maestro como agente activo, se “propicia relaciones entre los sujetos y su realidad en un esfuerzo por comprender esas relaciones y, que descubre relaciones entre poder, conocimiento y dominación” (Andrade & Muñoz, 2012) p.98) con la finalidad de promover, no únicamente la lectura crítica, sino el desarrollo de un pensamiento crítico.

Es así como el estudiante, dentro de su papel activo, cumple como coequipero del proceso, que media con la realidad a partir de un cuestionamiento propositivo de esta, que le permiten identificarla, reconocerla y transformarla, partiendo desde las necesidades del estudiante, el maestro y su contexto, principios propios de la pedagogía crítica que no riñe con la pedagogía activa (Andrade & Muñoz, 2012) y de la ejecución de actividades democráticas, sustentadas en una práctica moral que requiere del maestro el establecimiento de objetivos y motivaciones que no son indiferentes a valores, dado que se desarrolla

a través de las relaciones entre personas, que exigen continuamente la elección de caminos alternos para el alcance de los mismos (Torrego & López, 1999)

Lo anterior se evidencia cuando el maestro manifiesta:

> Pues digamos que en ese momento uno ve como tal los contenidos temáticos y ya empieza a ver uno cosas que no se necesitan, entonces uno va depurando y va cambiando por digamos fundamentos o contenidos que sean más de pronto lo que necesite el muchacho, hoy en día ya no necesitamos hablar de pronto de como tal una estructura sintáctica profunda sabiendo que es un sintagma nominal o sintagma verbal, eso ya no necesitan saber los muchachos digamos que muchas cosas gramaticales que ya en el currículo no debe utilizar, los muchachos necesitan más la práctica de la comunicación, como escribir correctamente, cómo leer correctamente, cómo comunicarse correctamente, entonces al ver que el contenido curricular es obsoleto pues hace que definitivamente uno empiece a generar otro tipo de prácticas en el aula, de pronto también ya viendo lo que piden los derechos básicos de aprendizaje que de pronto ya van un poco más a la parte práctica de los contenidos mas no de la teorización, entonces ya uno va más a eso a fundamentar teoría pero otro tipo de teoría ya ligado directamente con la práctica, entonces los contenidos es algo que lo lleva a uno digamos a cambiar ciertas cosas. (Mazuera, 2018)

Aparece entonces dos posturas frente a la reflexión, por un lado, la reflexión pedagógica propia del maestro que le permite re direccionar su

actividad y su postura frente al conocimiento teórico en función de la realidad del contexto, y la reflexión propia del estudiante sobre su proceso, ejercicio que no sólo se potenció en la adquisición de habilidades para la lectura crítica, sino con la generación de nuevas dinámicas al interior y exterior del aula de clase. Un ejemplo de ello lo manifiesta la estudiante cuando afirma:

> El día antes yo estaba muy ansiosa porque yo estaba con una compañera cuando el profesor nos dijo: no es que tiene que ir a presentar el proyecto y todo lo que hemos hecho. Y yo: uyyy noooo, que pena… bueno llegamos yyyy, y que, o sea, ahhh bueno empezamos a arreglar las cosas y cuando empezaba a llegar la gente, era como que al principio yo empezaba hablar y todos como que mmmm y después se iban, porque yo hablaba muy pasito, entonces yo como que no, voy hablar más duro. Hablaba más duro y todos quedaban como que No, ¿nuestro objetivo es que más adelante es construir un juego o algo más dinámico para que los niños de si? Entonces como que aayyy qué chévere. Cuando pasaban las muchachas que nos calificaban yo sentía que sí, que respondí bien porque preguntaban eee cuando decían, había una parte que yo decía que lo habíamos tomado por el lado de la retórica, entonces que de quien fue esa idea, entonces yo no de sócrates y eso, entonces iban ahí yyyy y fue chévere digamos eeee cuando pasábamos o sea después de que ya pasaban, pasábamos por el stand de los otros muchachos y habían proyectos muy chéveres y no pues ir digamos a otro ambiente conocer gente nueva, también pues chévere. Y que aparte de que digamos como que yo jugaba un papel importante ahí,

entonces me sentía bien y me esmeraba para hacerlos bien. (Estudiante 1. 2018)

Es aquí donde se intuye que los procesos desarrollados en clase para la alfabetización mediática e informacional y la metacomprensión, empiezan a adquirir nuevas dimensiones en relación a experiencias académicas diferentes.

Conclusiones

Los estudiantes al estar vinculados al proyecto de manera activa les permitió acercarse a lo que es la lectura crítica y como por medio de la formulación de preguntas se puede generar un diálogo con el texto y hacer de la lectura un proceso interactivo que permita conocerlo con mayor profundidad y extraer información implícita desarrollando el nivel de pensamiento inferencial.

El texto informativo y en especial la noticia es una fuente altamente importante para conocer de manera inmediata la realidad circundante del estudiante en diversas áreas del conocimiento por su variedad de temáticas y niveles de información, lo que les permite tomar posición frente a variadas situaciones y ser críticos frente a lo que pasa en su ciudad, el país y el mundo, y como esto posibilita el desarrollo de diferentes puntos de vista y la defensa de los mismos mediante la elaboración de argumentos con mayor profundidad y el desarrollo del pensamiento crítico y paralelamente la escritura argumentativa.

Finalmente los estudiantes al tener un contacto más cercano con la noticia y al realizar un análisis más profundo de la misma, generó en ellos cierta expectativa y mayor preocupación por los diferentes eventos que día a día suceden el mundo en el que viven, y como cada una de

esas situaciones pueden transformar y afectar de alguna u otra manera, directa o indirectamente su realidad y su entorno a corto, mediano, o largo plazo, abriendo la puerta a la reflexión y a la conciencia individual y colectiva y como por medio de la lectura crítica de todas esas realidades se puede generar transformación personal y social.

Aprendizajes de la experiencia para la práctica pedagógica y docente

Como docente y líder la experiencia se puede concluir que el trabajo por proyectos bien encaminado, estructurado sistemáticamente y con los recursos y motivación suficiente pueden ser una valiosa herramienta tanto a nivel pedagógico como didáctico que permita dinamizar de una manera diferente los procesos al interior del aula de clase, donde a la teoría se le halle sentido a través de la práctica y se empodere de manera significativa a los estudiantes para llegar a un fin, y de esta forma fortalecer los lazos de interacción entre docente y estudiantes, y pares entre sí, ya que las emociones y buenas relaciones entre los actores inmediatos del ejercicio educativo hacen que el proceso comunicativo sea más horizontal, cercano, claro, fluido y efectivo.

Bibliografía

Acevedo, S., & Cañon, L. (2012). Análisis sobre los procesos cognitivos implícitos en la comprensión de textos . Reflection about the cognitive processes underlying in text comprehension. *Revista de Investigaciones UNAD*, *11*, 25–41.

Andrade, N., & García, E. (n.d.). *La influencia entre lectura y emocionalidad: un estudio de la dimensión afectiva.* España. Retrieved from

http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_ecos/153a175.pdf

Barnechea, M., Gonzalez, E., & Morgan, M. (1994). *La sistematización como produccion de conocimiento.* Perú. Retrieved from http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan033275.pdf

Barrhyány, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales* (Unidad de). Montevideo.

Braslavsky, B. (2004). *¿Qué se entiende por alfabetización?*. En: Revista Latinoamericana de lectura: Lectura y Vida. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires, pp. 1-17.

Castellanos, J. E. & Cruz, M. (2014). *Una Mirada a la Evolución Histórica de la Estrategia Organizacional.* En Revista de Estudios Avanzados de Liderazgo, Volumen 1, Número 3. Nebrija-España: Universidad EAN.

Cendales, L., & Torres, A. (1992). *LA SISTEMATIZACION COMO EXPERIENCIA INVESTIGATIVA Y FORMATIVA*. *Los otros también cuentan* (Vol. 32). Bogotá. D. C. Retrieved from www.alboan.org

Crefal.edu.mx, (1988). *Plan Nacional de alfabetización y postalfabetización en Colombia*. En: http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1988-11-1/documento2.pdf. Recuperado: 03/06/2016.

Creswell, J (2013) Cap. 3 Qualitative inquiry research design. Choosing among five approches.pdf

Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (Grounded Theory) Al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones Globales*, 1–13. Retrieved from https://www.academia.edu/8411106/DECISIONES_GLOBALES_1_APLICACIÓN_DE_LA_TEORÍA_FUNDAMENTADA_GROUNDED_THEORY_AL_ESTUDIO_DEL_PROCESO_DE_CREACIÓN_DE_EMPRESAS

Duque, A. (2009). El sentido de la práctica pedagógica y los factores que la afectan. *Plumilla Educativa*, 143–156.

Estudiante 1. (2018). Entrevista “Saberes y prácticas asociadas a la transformación de la práctica docente”. Bogotá.

Fajardo, R. (2016). Ambientes de aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura. Tesis de grado presentada para optar al título de Magíster. Universidad Nacional De Colombia. Bogotá.

Fraca, L. (2009). La lectura y el lector estratégicos: Hacia una tipologización ciberdiscursiva. Revista Signos, Vol. 42. Chile

Fuentes, M., & Herrero, J. (1999). Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, *1*(2), 353–368. Retrieved from http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm

Gibbs, G. (1920). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Madrid.

González, M., & Atienza, E. (2010). El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del protafolio docente. *Lenguaje*, *38*, 35–64.

Gonzalez, O. (2017). ¿ Lo racional del ser humano es una entelequia ? Las emociones y el aprendizaje Is the rational thought of humanity an entelechy ? Emotions and learning, *22*(2), 33–42.

Hernández, R. (2014). *La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. Cuestiones Pedagógicas* (Vol. 23). Retrieved from https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/36261/La investigacion cualitativa a traves de entrevistas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Herrera, M. (1993). *Historia de la Educación en Colombia la Republica Liberal y la Modernización de la Educación: 1930-1946.* En: Revista Colombiana de Educación, Nº 26. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 97-124.

Indexmundi.com (2011). *Comparación de países: índice de*

alfabetización. En: http://www.indexmundi.com/g/r.aspx?c=co&v=39&l=es. Recuperado: 03/06/2016.

Infante, M. y Letelier, M. (2013). *Alfabetización y Educación: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREAL/UNESCO.

Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014) The Action Research Planner. Doing critical participatory action research. Springer

Labarca, N. (2008). Evolución del pensamiento estratégico en la formación de la estrategia empresarial. 24(55), 47-68. Recuperado en 07 de octubre de 2018, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872008000100004&lng=es&tlng=pt.

Lexicoon.org (s. f.). *Voz 'estrategia'*. En: https://eledebcn.wordpress.com/2014/05/30/lexicoon-org-el-diccionario-tic-para-ele/. Recuperado: 22/03/2016.

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*. https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006

Mazuera, C. (2018). Entrevista "Saberes y prácticas asociadas a la transformación de la práctica didáctica para el desarrollo de la lectura crítica a través de la alfabetización mediática e informacional" Bogotá.

Mazuera, C., Laura, G., Montealegre, K., Sánchez, J., Rincón, J., Díaz, S., … Orozco, A. (2017). Cartilla de lectura y escritura crítica "generación relevo 2014." Bogotá. D. C. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2013.04.001%5Cnhttp://journals.cambridge.org/abstract_S0140525X00005756%5CnLib scanned %5Cnhttp://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/1293%5Cnhttp://www-psych.nmsu.edu/~pfoltz/reprints/Edmedia99.html %5Cnhttp://urd.

Mineducación. (2017). "Tasa de analfabetismo funcional" - Ministerio de

Educación Nacional. Recuperado: 1 de septiembre de 2017.

Molano, M. (n.d.). Educación disruptiva en el contexto lasallista glosas para la discusión. Bogotá. D. C. Retrieved from http://cell.delasalle.edu.mx/ponencias/MesaTematicaMilton_t.pdf

Moreno, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje En: Estrategias de aprendizaje España: Visor Pp. 15-62

Murillo, N. (2009). La lectura crítica en ELE: análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales. Barcelona: Universidad de Pompeu Fabra.

Naciones Unidas: Asamblea General (17 de enero de 2014). *La alfabetización, un factor vital: estableciendo prioridades para el futuro*. Edición digital, disponible en: http://www.un.org/es/ga/68/resolutions.shtml. Recuperado: 03/06/2016.

Páramo, P. (2011). La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación. Universidad Piloto de Colombia. Bogotá.

Revista Semana, (septiembre 8 de 2015). *¿Por qué no podemos celebrar el Día Internacional de la Alfabetización?* Bogotá: Edición digital, En: www.semana.com. Recuperado: 14/05/2016.

Rodríguez, Gabriela. (2015). La función social de la dimensión emocional en el conflicto comunitario: entre la envidia, la desigualdad y las relaciones de poder. Estudios de cultura Maya. Vol. 46. 167 – 196.

Rojas, C. (Ed.)(2009). *Relatos de sueños, letras y números: Memorias del proyecto de alfabetización para personas en situación de desplazamiento y vulnerabilidad.* Bogotá: USAID, Citi, FUPAD Colombia y la Asociación Visión Social.

Rojas, M. y Jiménez, P. (2009). Efectividad de las estrategias de enseñanza de la
comprensión de textos escritos: Un estudio de caso. Revista Signos 2009, 42(71) 409-427.

Salgado, A. (2007). Evaluación Del Rigor Metodológico Y Retos. *Liberabit*,

13(1729–4827), 71–78.

Sánchez, A. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio de poder y saber en elaula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo.*, *Octubre*-.

Trinidad, A. Carrero, V. y Soriano M. (2006). La investigación cualitativa a

través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. Centro de investigaciones sociales. Madrid.

Torres, A. (2011). *La interpretación en la sistematización de experiencias*. Bogotá. D. C. Retrieved from http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber8.pdf

Torrego, L., & López, V. (1999). La didáctica y la democracia: Algunas cuestiones olvidadas en la calidad del trabajo docente en la Universidad. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(1), 1999 http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm

UNESCO. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Curriculumpara profesores.* (UNESCO). Francia.

Vasilachis, I., Ameigeiras, A., Chernobilshy, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., … Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigacion cualitativa*. *Zhurnal Eksperimental'noi i Teoreticheskoi Fiziki* (Gedisa). Barcelona. https://doi.org/978-84-9784-374-4

Vivas, N. (2010). Estrategias de aprendizaje. Gondola. Vol. 5. 27 -37.

Zubiría, J. (2014). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Magisterio. Bogota D.C.

1. Roca, J. (2013). El desarrollo del pensamiento crítico a través de diferentes metodologías docentes en el Grado de Enfermería (Tesis doctoral). Bellaterra, Barcelona, España.

2. Argudín, Y. (2010). Atrévete a pensar: desarrollo del pensamiento crítico por medio de la lectura crítica. México, D.F., México: Trillas. (p. 25).

3. Albertos, D. (2015). Diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo basado en la competencia científica para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de educación secundaria (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

Espinosa, I. (2015). La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural (tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.